

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Формирование орфографических навыков младших
школьников на нетрадиционных формах уроков
по русскому языку**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021562
Симоновой Ольги Александровны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Яковлева Т.В.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы использования нетрадиционных уроков русского языка	
1.1. Общее понятие об орфографическом навыке.....	5
1.2. Нетрадиционные уроки русского языка	8
Глава II. Методические основы формирования орфографического навыка на нетрадиционных уроках русского языка	
2.1. Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы с точки зрения изучения орфографии.....	14
2.3. Экспериментальная работа по использованию нетрадиционных форм уроков русского языка	19
Заключение.....	32
Библиографический список	33

ВВЕДЕНИЕ

Материал по орфографии в начальной школе представлен в большом объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот определен официальными программами и составленными на их основе школьными учебниками русского языка. В пределах школьной программы учащиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки (термин «опознавательные признаки орфограмм» введен в методику преподавания русского языка профессором Н.Н. Алгазиной для обозначения условий выбора конкретной орфограммы) и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание – это не одно и то же. И здесь большое значение имеет выработка орфографических навыков, основанных на сознательном использовании грамматических знаний, применение орфографических правил, предполагающих активную мыслительную деятельность учащихся.

Однако в настоящее время роль нетрадиционных уроков в формировании орфографических навыков не получила достаточного обоснования и оценки, тогда как в них заложен большой обучающий и воспитательный потенциал.

Однако, несмотря на определенную методическую освещенность и разработанность данной проблемы, формирование навыков орфографии по-прежнему остается одной из наиболее важных задач начального обучения, чем и объясняется **актуальность** исследования.

Объект исследования – изучение орфографии в начальной школе.

Предмет исследования – процесс формирования орфографических навыков учащихся начальной школы на нетрадиционных уроках русского языка.

В основу исследования была положена **гипотеза**, согласно которой у младших школьников орфографических навыков будет успешным, если нетрадиционные уроки:

- дополняют традиционные уроки русского языка;
- выступают средством повышения интереса младших школьников к изучению орфографии;

Исходя из цели и гипотезы исследования, выдвигаются следующие **задачи**:

1. Изучить лингвистическую, психолого-педагогическую и научно-методическую литературу с целью выявления степени ее изученности и опыта работы по данной проблеме.
2. . Разработать систему упражнений, направленных на выявление наиболее эффективных приемов работы по выработке орфографических навыков у младших школьников на нетрадиционных уроках русского языка.
3. Проследить динамику изменения орфографических навыков у младших школьников в процессе экспериментальной работы.

В процессе работы над исследованием были использованы следующие **методы**: наблюдение и описание его результатов; анализ программ, учебников и письменных работ учащихся; изучение и обобщение опыта передовых учителей, успешно работающих по данной проблеме; проведение методического эксперимента и анализ его результатов; математический метод, позволивший выявить динамику формирования орфографических навыков у младших школьников на нетрадиционных уроках русского языка.

Структура и основное содержание исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Во **введении** обосновывается выбор и актуальность темы; формулируются цель и задачи исследования, выдвигается гипотеза; дается описание методов и этапов проведения экспериментального исследования; указываются

источники фактического материала; раскрывается практическая значимость работы.

В **первой главе** выпускной квалификационной работы раскрываются теоретические основы использования нетрадиционных форм уроков русского языка в начальной школе в процессе изучения орфографии. В первом параграфе раскрывается понятие орфографии, рассматриваются различные подходы к пониманию принципов русской орфографии. Во втором параграфе раскрывается понятие орфографического навыка с целью установления, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик. В третьем параграфе перечисляются виды нетрадиционных уроков русского языка, раскрывается их возможность для формирования орфографических навыков младших школьников.

Во **второй главе** работы раскрываются методические аспекты использования нетрадиционных форм уроков русского языка в начальной школе. В первом параграфе этой главы анализируются некоторые программы и учебники по русскому языку для начальной школы в плане формирования орфографических навыков. Во втором параграфе изучается опыт работы учителей по проблеме исследования. Третий параграф второй главы посвящен описанию экспериментальной работы по проверке гипотезы данного исследования.

В **заключении** подводятся итоги проведенной работы, планируется дальнейшее изучение поставленной проблемы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.2. Общее понятие об орфографическом навыке

Навыки – «это автоматизированные компоненты деятельности, вырабатывающиеся в процессе ее выполнения» (Жуйков, 1994, 40). Это определение имеет самый общий характер и передает психологическую основу навыка как средства достижения любой деятельности. По мере выработки навыка лишние движения и операции устраняются, отдельные операции и движения сливаются в одно сложное действие, сознание все больше направляется не на способы действия, а переносится на его результаты, операции (двигательные, интеллектуальные) начинают осуществляться быстрее, улучшается самоконтроль.

Для поиска путей формирования навыков грамотного письма важным и необходимым является раскрытие сущности понятия «орфографический навык».

«Орфографический навык является особой разновидностью навыка, представляющего собой навык письменной речи» (Дейкина, 2019).

«Орфографический навык – навык сложный, он включает в себя навык письма; умение анализировать звуковой состав слов; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение применить к ней нужное правило и, наконец, правильно написать орфограмму» (Колосов, 2019).

В этом ряду умений центральное место занимает орфографическая зоркость – способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением. Орфографическая зоркость – это умение различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой – в слабой и может обозначаться различными буквами при том же звучании.

Орфографическая проницательность неосуществима в отсутствии осмысления сути орфограммы. Необходимо отметить, то что представление о

орфограмме считается важным определением, характеризующим осознанное овладение обучающимися общепризнанных мерок правописания. Первоначальным, кто именно сконцентрировал интерес в значимость отличать орфограммы и простые сочинения с целью эффективного развития способностей правописания в школе, был М.В. Ушаков.

Знаменитый языковед и методолог полагал, то что, распознавая сочинения, «характеризуемые и никак не характеризуемые произношением, я коротаем рубеж далее, в каком месте данное на самом деле необходимо» (Ушаков, 1992, 126). Другими текстами, присутствие посланий создающий встречается с происшествиями неоспоримого использования букв и с происшествиями подбора верной литеры с некоторых вероятных, с происшествиями подозрительного сочинения.

Еще одним мастерством, важным с целью развития орфографических способностей, считается способность отличать орфограммы, в таком случае имеется устанавливать их вид и сопоставлять с конкретным положением. С одной стороны, влияние различения (дифференцирования) орфограмм похоже с воздействием опознавания определенной орфограммы, таким образом равно как потребует с обучающихся освоения совокупы свойств. С иной стороны, среди мастерством выявлять орфограммы и отличать их имеется значимые различия. В случае если с целью пребывания орфограммы довольно чувства обучающимися вариативности (сомнительности) этого либо другого сочинения, в таком случае способность распознать, установить орфограмму учитывает неотъемлемое выделение свойств орфограммы. С целью данного обучающийся никак не только лишь закрепляет присутствие орфограммы, однако и обязан разъяснить, по какой причине в данном участке в слове (либо среди текстами) пребывает написание. Таким образом, данное влияние возможно рассматривать осознаваемым.

Определяя схожесть и отличие умений выявлять и отличать орфограммы, необходимо выделить их близкую связь. Для того чтобы благополучно распознать орфограмму, обучающимся следует понимать, то что акцентиро-

вать в языковом использованном материале, которые свойства закреплять присутствие постановлении проблемы о присутствии орфограммы.

Непосредственно по этой причине свойства орфограмм обязаны являться наименованы. Влияние согласно обнаружению орфограмм исполняется в первоначальной стадии рассмотрения, что именуется определительным. Учащиеся при этом могут ориентироваться на признаки, получившие соответствующее название (опознавательные).

Так, Н.С. Рождественский трактует орфографическую зоркость как «умение обнаруживать и распознавать орфограммы» (Рождественский, 1966, 7).

М.М. Разумовская первым в числе основных орфографических умений называет «умение опознавать орфограммы вообще и конкретные орфограммы, подводимые под изучаемое правило» (Разумовская, 1993, 198).

П.С. Жедек акцентирует внимание на целесообразности ознакомления младших школьников с общими признаками орфограмм. Он считает, что учащихся необходимо «вооружить знанием наиболее общих признаков орфограмм» (Жедек, 1994, 136), так как именно эта информация поможет научить младших школьников опознавать различные, в том числе и неизученные, орфограммы или различать орфограммы и неорфограммы.

Разделяя эту точку зрения, М.Р. Львов в книге «Правописание в начальных классах» описывает общие опознавательные признаки, характерные для групп орфограмм, и специальные (частные) признаки, присущие конкретному типу орфограмм (Львов, 1993, 24).

Равно как видно, в базе постановления орфографической проблемы находится метод – определённо зафиксированная, установленная очередность действий (деяний), присутствие следовании каковой отпадает вероятность грамматической либо орфографической погрешности» (Алгазина, 1993, 250). Но автоматизирование воздействия, разумеемая равно как недостаток преднамеренности и сознательности присутствие его исполнении, никак не

обозначает абсолютного отключения рассудки в ходе исполнения данного воздействия.

В ходе послания приступаем осознавать орфографическую конфигурацию этого либо другого фразы, если обременяемся его составить.

Присутствие данном осознанно контролировать возможно только лишь в таком случае, то что поначалу организовывалось равно как направленные методы воздействия с сведениям использованным материалом. Вероятность осуществлять контроль равно как один раз и различает осознанно сформированные процедуры с действий, появившихся посредством автоматического запоминания воздействия согласно конкретному примеру.

Умения и умения создаются в базе исполнения конкретной концепции процедур, улучшаются и фиксируются в ходе креативного их использования в модифицирующихся моментах. Необходимо обратить внимание, то что процедуры и подготовка – данное никак не повтор 1-го и этого ведь первоначально сделанного перемещения либо воздействия. В психологии процедурой именуют «неоднократное осуществление конкретных операций либо разновидностей работы, обладающее мишенью их осваивание, опирающееся в представление и сопровождаемое осмысленным контролированием и исправлением» (Богоявленский, 1973, 68).

В данном установлении подчеркивается направленность процедур, какие исполняются в базе осмысления и основательно обдуманного преподавательского управления. Естественное, неконтролируемое повтор операций способен никак не послужить причиной к их модернизированию либо повергнет к машинной тренировке в использовании операций в типичных обстоятельствах. Непосредственно по этой причине проблеме о производительности орфографических процедур уделяется в методологии таким образом большое количество интереса. Направленность в исследованию концепции процедур заключается в увеличении компонента сознательности присутствие исполнении процедур, в желании глубже применять орфографические принципы с целью отработки элементов знающего послания.

В сегодняшний день период с целью развития орфографических способностей применяются 2 ключевых вида специализированных процедур: переписывание и диктовки. Данные способы преподавания в конкретные этапы соперничали единственно с иным. Приверженцы концепции «визуальных фигур» основное внимание уделяли разным типам списывания, ратифицируя, то что в базе орфографических способностей возлежат визуально-движковые ассоциации. Диктовка сообщалась вредоносным с целью преподавания. Приверженцы концепции «слуховых фигур», напротив, давали преимущество разным типам диктовки, подтверждая, то что умения правописания базируются в моторно-слуховых ассоциациях. Опытные изучения производительности процедур с опорой в известие и с опорой в видение (диктовки и переписывание) ликвидировали дискуссии о превосходстве этого либо другого их типа.

Существовало определено, то что максимальный результат выходит с применения в обучении и списывания, и диктанта, развивающих в то же время и визуально-движковые, и моторно-слуховые ассоциации обучающихся

Благодаря такому подходу учащиеся сначала неуверенно владеют изучаемыми действиями, при затруднении пытаются вспомнить соответствующее правило.

По мере совершенствования действия потребность в припоминании правила или способа отпадает.

Постепенно действия автоматизируются, переходят в навык. Внимание учащихся при этом переключается на процесс получения необходимого результата и на качество выполнения действия или операции.

Таким образом, чтобы хорошо усваивать правила русского языка, быстро и точно применять их, школьник должен овладеть целым рядом умений и навыков. Решая вопрос о работе над формированием у школьников орфографических навыков, учитель должен учитывать психологическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано, навыки – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности. При этом нужно

знать, что слово, «автоматизированный» означает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации. Важно еще обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным.

Подводя результат, необходимо ещё один раз обратить внимание, то что в базе знающего послания возлежат прочные орфографические умения. В первоначальной школе создаются последующие разновидности орфографических умений и способностей: пребывание в слове орфограмм; сочинение текстов с выученными типами орфограмм; подтверждение орфограмм; пребывание и корректировка орфографических погрешностей. Равно как общеизвестно, основным в обучении правописанию считается орфографическое принцип, его использование, в таком случае имеется разрешение орфографической проблемы. Но разрешение орфографической проблемы допустимо присутствие обстоятельстве, в случае если учащийся наблюдает предмет использования принципы – орфограмму. В таком случае имеется с целью развития орфографических способностей немаловажно сформировать орфографическую проницательность – умение выявлять эти зоны в обещаниях, в каком месте рукописный символ никак не обусловливается произношением. Таким способом, требование, требуемые с целью развития орфографических способностей, такие: большой общенаучный степень обучения правописания; взаимосвязь среди формированием орфографических способностей и формированием выступления; понимание орфографических законов и схемы их использования, способность осуществлять орфографический анализ, содействующий использованию законов; процедуры, отрабатывающие мастерства использовать орфографическое принцип. Один с обстоятельств результативного развития орфографических способностей считается осуществление уроков в значительном методичном степени, с применением различных способов и конфигураций деятельность. В свой мнение, нестандартные задания

равно как один раз считаются такого рода конфигурацией выполнения уроков, что содействует освоению орфограмм и увеличению грамотности послания меньших подростков. Непосредственно по этой причине в последующем области деятельность я детальнее застопоримся в характеристике нестандартных уроков российского стиля в первоначальной школе.

1.2. Нетрадиционные уроки русского языка

По определению И.П. Подласова, «нестандартный урок – это «импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру, содержание и формы, которые вызывают интерес учеников, развитие их творческого потенциала и способствуют их оптимальному развитию и воспитанию» (Подласова, 2010, 71).

По свидетельству С.В. Кульневича, «для нестандартных (нетрадиционных) уроков характерна максимальная насыщенность разными видами познавательной деятельности, использование программированного и проблемного обучения, осуществление межпредметных связей» (Кульневич, 2012, 18).

Ряд десятков лет выполнения нестандартных уроков в школьной практике поделило взгляды преподавателей в данную конфигурацию преподавания.

Одни наблюдают в их развитие преподавательской идеи, верный этап в течении демократизации средние учебные заведения, а прочие, напротив, полагают подобные задания небезопасным патологией преподавательских основ, принужденным отступлением преподавателей около давлением разлепившихся учащихся, никак не стремящихся и никак не способных всерьез работать. На самом деле, применение нестандартных уроков выявило несколько значительных недочетов, снижающих преподавательскую результа-

тивность тренировочного хода. Вероятно, основными минусами подобных уроков считается спонтанность и неупорядоченность их применения. Наиболее значительная вопрос – перегруженность нестандартных уроков тренировочным использованным материалом, зачастую фактологическим. Исследования демонстрируют, то что многочисленные педагога, организуя нестандартный занятие, проходят согласно линии его насыщения занимательностью и практическим использованным материалом, никак не обладающим особенного просветительного значимости. Притягиваемые данные увлекательны обучающимся, но их просветительная и развивающая работа невелика.

Учитывая данные просто поддающиеся корректированию минусы, необходимо обратить внимание плюсы нестандартных уроков. Равно как сообщает С.Е. Козятинская, «неординарные, нестандартные задания в первоначальной школе – один с значимых денег преподавания, таким образом равно как они сформировывают у подростков стабильный заинтересованность к учению, убирают напряжённость, могут помочь создавать умения тренировочной работы, проявляют чувственное влияние в ребенка» (Козятинская, 2010, 12).

В свой мнение, предприятие нестандартного развивающего преподавания кроме того подразумевает формирование обстоятельств с целью освоения подростками способами интеллектуальной работы. Освоение выделяться никак не только лишь гарантирует новейший степень освоения, однако и предоставляет значительные сдвиги в интеллектуальном формировании подростков, вследствие чему у их создаются наиболее крепкие, основательные познания. Освоив данными способами, учащиеся делаются наиболее независимыми в постановлении разных тренировочных задач, имеют все шансы целесообразно создавать собственную работа согласно освоению новейших познаний. С своего навыка я видим, то что вследствие нестандартным урокам учащиеся стремительнее и правильнее усваивают микропрограммный использованный материал.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Урок- как «погружение» | 27. Межпредметный урок – все дисциплины |
| 2. Урок- похожий на спектакль | 28. Урок-экскурсия типа путешествие |
| 3. Урок – по типу пресс-конференция | 29. Урок-игра «Поле» |
| 4. Урок-соревнование команд | 30. Урок-аншлаг |
| 5. Урок типа КВН | 31. Урок «Что? Где? Когда?» |
| 6. Театрализованный урок | 32. Урок – литературная гостиная |
| 7. Компьютерный урок | 33. Урок-телемост |
| 8. Урок с групповыми формами | 34. Интернет-урок |
| 9. Урок взаимообучения | 35. Урок-сказка |
| 10. Творческий урок | 36. Урок-ярмарка |
| 11. . Урок, который ведут учащиеся | 37. Урок-экзаменатор |
| 13. Урок-зачет | 38. Урок-экспедиция |
| 14. Урок-сомнение | 39. Урок – «Клуб почемучек» |
| 15. Творческий отчет | 40. Урок – «Эврика» |
| 16. Урок-конкурс | 41. Урок – встреча |
| 17. Урок-обобщение | 42. Киноурок, видеоурок и др. |
| 18. Урок-фантазия | |
| 19. Урок-игра, деловая игра | |
| 20. Урок-суд | |
| 21. Урок-концерт | |
| 22. Урок-диалог | |
| 23. Урок «Следствие ведут знатоки» | |
| 24. Ролевая игра | |
| 25. Интегральный урок | |
| 26. Урок-«круговая тренировка»-старт | |

Конечно, в начальной школе все перечисленные виды нетрадиционных уроков не используются. В практике работы школы многие названные нетрадиционные формы обучения часто используются лишь в качестве элемента урока. Так, характерной особенностью современного урока в начальной школе является включение игры в его конструкцию как одного из структурных элементов. По мнению Н.И. Семяшкиной, «игра – неизменный помощник учителя в работе с учащимися младшего школьного возраста» (Семяшкина, 2010, 31). Педагог с большим опытом работы считает, что «в процессе игры дети выполняют различные упражнения, стремятся быть быстрыми, ловкими, собранными. Игра ставит в условия поиска, пробуждает интерес к учебе, способствует развитию мышления, памяти, формированию орфографической зоркости» (Семяшкина, 2010, 34).

Большими возможностями для формирования орфографических навыков обладают, на наш взгляд, такие нетрадиционные уроки, как урок-путешествие, урок-сказка, урок-КВН, урок-викторина и др. Так, Н.П. Яковенко в своей работе практикует проведение *урока-путешествия в страну Орфографию* (Яковенко, 2001, 23-24).

Как видим, нетрадиционные формы уроков «снимают» традиционность, они не только дают возможность поднять интерес к изучаемому предмету практически у всех учащихся, но и развивают их творческую самостоятельность, обучают работе с различными источниками знаний. Такие формы проведения уроков эмоциональны по своей природе и потому способны даже самую сухую информацию оживить и сделать яркой, запоминающейся. Нетрадиционные формы уроков мотивируют, стимулируют и активизируют познавательные процессы учащихся – внимание, восприятие, мышление, память, воображение. Они повышают интерес к предмету, делают полученные знания более прочными.

Конечно, нестандартные, необычные по замыслу, организации и методике проведения уроки нравятся учащимся больше, чем будничные учебные занятия со строгой структурой и установленным режимом работы. Поэтому

практиковать такие уроки следует всем учителям, но превращать нестандартные уроки в главную форму работы нельзя. Слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у школьников интереса к предмету.

Подводя итог рассмотрению нетрадиционных форм обучения, необходимо сказать, что эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия. Опыт введения в традиционные уроки в начальных классах элементов нетрадиционного обучения показывает достаточную эффективность такого подхода. Следует, правда, оговориться, что проведение нетрадиционных уроков требует от учителя начальных классов определенной подготовки и творческого подхода к своей работе.

ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА

2.1. Из опыта работы учителей и методистов по проблеме исследования

Автор журнала «Начальная школа» Е.В. Бельдиния – учитель из Екатеринбурга – поставила перед собой цель научить детей сначала слуховой зоркости – слуховому восприятию, а затем зрительной зоркости – зрительному вниманию, которые сливаются в одну орфографическую задачу.

Свою работу она начала с анализа грамотности учащихся, что дало возможность выявить слабоуспевающих учеников по русскому языку и установить причины их неуспеваемости.

После всестороннего анализа ошибок в работах детей Е.В. Бельдиной были намечены пути устранения наиболее типичных ошибок.

Считая, что для выработки грамотного письма необходимо знание правил орфографии и самоконтроль, она стремится научить детей слышать звуки, определять их количество в слогах, а затем в словах, различать гласные и согласные, ударные и безударные (Бельдиния, 2014, 32).

Своим опытом по развитию орфографических навыков делится и учитель начальных классов из Брянской области Г.М. Межонова (Межонова, 2009, 3).

При формировании орфографической зоркости Г.М. Межонова выделяет несколько этапов: обучение постановке ударения, ввод слов, где написание расходится с произношением, отработка навыка правописания безударной гласной, отработка умения проверять безударную гласную, восприятие орфограммы на слух.

Опытом работы по предупреждению орфографических ошибок на страницах журнала «Начальная школа» делится учитель начальной школы №37 из Сургута Л.Н. Чистякова, которая уверена, что «предупреждение орфографических ошибок – одно из главных условий успешного обучения учащихся грамотному письму» (Чистякова, 1997, 13).

Огромное интерес Л.Н. Чистякова уделяет постановке ударения, применяю присутствие данном способ орфографического проговаривания согласно концепции П.С. Тоцкого.

С 1-ый преподавания близкому стилю приучает подростков прочитывать слова с неотъемлемым комментированием выученных орфограмм А.Н. Рязанцева – педагог первоначальных классов средние учебные заведения № 4 с г. Новейший Город Белгородской сфере. Делясь собственным навыком деятельности, создатель говорит, равно как в базе образных слов возлюбленная развивает у ребенка влюбленность и признание к близкому стилю, достоинство из-за его достоинство и красу. А.Н. Рязанцева уверена, то что непосредственно «в следствии такого рода тщательной деятельность надо образными словами учащиеся начали записывать грамотнее, у их со временем производится орфографическое интуиция, выражается заинтересованность к заданиям креативного нрава» (Рязанцева, 1998, 54). Как видно, педагога Е.В. Бельдина, Г.М. Межонова, Л.Н. Чистякова, А.Н. Рязанцева и прочие создатели журнальчика «Первоначальная учебное заведение» применяют с целью развития орфографической зоркости классические способы. Но я повстречали и нестандартный аспект к развитию орфографической зоркости обучающихся. Один с подобных способов, вернувшихся к нам с XIX столетия, считается метод какографии (осознанно неверного послания), что дают Т.В. Корешкова, Е.Н. Леонович и Целикова. Продолжительное период данный метод подвергся внезапному порицанию: методисты и педагога полагали, то что демонстрация неправильного сочинения способен укрепиться в памяти детей и повлечь за собой новейшие погрешности.

Как полагает создатель серии заметок, размещенных в журнал «Первоначальная учебное заведение» Т.В. Корешкова, «в ходе применения способа какографии молодые подростки со временем осваивают метод воздействия, переходят в независимое разрешение вопросов согласно нахождению и корректированию ошибочных фигур букв» (Корешкова, 1996, 39).

Педагог. Я двигаемся в фантастическое поездка в государство Орфографию в постояльцы к безударным известным, для того чтобы припомнить, то что необходимо контролировать в корне фразы. Товарищи, наша цель такая: выяснить, равно как в данных городах проживают фразы. Учитель разбирает документ, созданный в дощечке. ...Вправо я сделать ход К речам с безударной известной подойдем. Прямо я сделать ход — В постояльцы к теплым согласным заглянем. Налево сделать ход — С произносимыми гармоничными занятие проложим. Дети имеют все шансы подобрать различную путь, к примеру левую. Дети. В постояльцы к безударным известным я подошли... На дощечке: Дуб зеленоватый надо возвышенностью, А около дубом нужно жилье. В жилье буковки проживают, Нас к себя они именуют. Учитель упрощает прочесть данные строки мощного учащегося. У. Отыщите все без исключения безударные известные, какие укрылись в данных обещаниях. Д. В слове зеленоватый неопорный открытый е, его возможно проконтролировать одним словом растительность (отметка фразы в дощечке и в тетрадах). В слове возвышенностью неопорный открытый о. Его возможно проконтролировать текстами бугор, холм (отметка в дощечке и в тетрадах). А ещё неопорный открытый о в слове нужно. Испытательные фразы опора, по-

дожди. Ещё безударная известная имеется в слове проживают. Её возможно проконтролировать текстами жизнедеятельность, животные, уроженец. В слове именуют неопорный открытый о. Испытательное – призыв. У. Представляете, какое количество испытательных текстов вам выбрали. Давай запишем в тетрадях и в дощечке все без исключения безударные звучания, какие нам повстречались в тексте. (Отметка в дощечке и в тетрадях). У. Взгляните: а все без исключения единица литеры сошли в навстречу с нами?

Д. Отсутствует. Ещё необходимо составить а, таким образом равно как некто также способен являться безударным.

У. Докажите. (Ребята приводят образцы: растение, размахивать, взгляд, старец, время). Которые вам молодчаги! Какое количество текстов упомянули.

Сейчас запишем данную букву. (Ребята вносят)

Смотри и все без исключения буковки у нас в тетрадке. Либо ещё никак не все без исключения в режиме?

Д. Известная я способен являться безударной. К примеру, в обещаниях мячи, пятак, круг, смотрит, растягивать, сложный, сыщик.

У. Умнички! Вам прозвали весьма увлекательные фразы. Запишем и данную букву.

Все сейчас у нас в режиме.

Наши буковки в тетрадке

Прочитайте, то что ведь прописано в дощечке.

На дощечке: В бору появилась на свет елка, Зеленоватая иголка.

- Представляете в любой иголочке упражнение? С целью вам, дети, проверка.

На последующей строке с небольшой литеры выпишите фразы с безударной известной в корне, а вблизи пропишите испытательное термин.

Дети функционируют без помощи других (приблизительный вид): в бору бор, появилась на свет – вид и др. Далее проходит контроль.

У. Которые фразы вам навывисывали?

Д. В бору, появилась на свет, зеленоватая. Педагог вносит их в дощечке.

У. А то что нам необходимо не забывать, если устанавливаем, тот или иной звучание я сочиним?

Д. Нам необходимо установить звучание около акцент. С целью данного необходимо поменять термин таким образом, для того чтобы в данный звучание опускалось акцент.

У. Которые испытательные фразы вам выбрали с целью сочетания слов в бору? Д. бор, зайборище, перелесок. Педагог вносит данные фразы в дощечке.

У. Единственный с вам проконтролировал сочетание слов в бору одним словом бор. Каковым способом некто данное произвел?

Д. Поменял конфигурацию фразы.

У. Попробуйте вспомнить, равно как ведь возможно контролировать неопорный открытый

Д. Установить около акцент. Возможно поменять конфигурацию фразы либо выбрать однокоренные фразы.

Для того чтобы присутствие без помощи других прочерчиваемой корректуре никак не сохранилось буква одной направленной погрешности, обучающимся предполагается сопоставить проделанную выделиться службу с верной записью.

«По какой причине?». Присутствие данном раскладе никак не только лишь формируются послы с целью усовершенствования орфографических способностей обучающихся, однако и с целью формирования мышления и познавательных возможностей ребенка. Приблизив абстрактную основу около подтверждение исследования правописания в базе фонематического принципа,

И.А. Вакулина дает определенные методичные способы развития орфографической зоркости: отбор орфограмм в «истинном» тексте, «орфографическое прочтение, комментированное сообщение с предписанием орфограмм,

сообщение с проговариванием, визуальный диктовка, диктовка «контролирую себе», намеренно созданное переписывание и др». (Вакулина, 2019)

2.3. Экспериментальная работа по использованию нетрадиционных форм уроков русского языка

Экспериментальная работа по проблеме исследования проводилась на базе 2 класса, работающего по программе УМК «Школа России» (авторы программы и учебников Л.М. Зеленина и Т.Е. Хохлова). Проведение экспериментальной работы было направлено на проверку гипотезы исследования.

Целью **констатирующего этапа** эксперимента стало выявление уровня сформированности орфографических навыков второклассников. Исследование проводилось с использованием следующих методов работы: наблюдение, анкетирование, беседа, изучение письменных работ учащихся.

Для проверки уровня сформированности орфографических навыков мы предложили второклассникам три работы, включающих слова с изученными орфограммами, а также задания к ним.

Задания к диктанту (текст диктанта дается в приложении 1) были следующие: найди «опасные» места в словах, подчеркни знакомую орфограмму одной чертой, а незнакомую – двумя.

Второе задание: поставь ударение, подчеркни «опасные» места. Какому правилу подчиняется написание в этих словах?

Доброта, дождливый, шагнуть, догадаться, сменить, грохочет, сорняк, показались, трескучий, лесной, небесный, бросок.

Третье задание: сгруппируй слова, написание которых подчиняется разным правилам. Подчеркни «опасные» места.

Просьба, мороз, радостно, труд, групповой, вход, капустный, визжать, праздник, лесок, рассказать, дуб, березка, здравствуй, осенний, честный, большой, классный, зубки, зеленый.

Анализ работ учащихся шел по четырем направлениям:

- способность самостоятельно обнаружить орфограмму;
- количество правильных написаний в трех диктантах;
- количество ошибок;
- умение самостоятельно исправить свои ошибки.

Результаты проверки диктантов отражены в таблице 1.

Таблица 2.1

**Результаты проверки орфографических навыков
(констатирующий этап)**

№	Имя и фамилия	Обнаружено орфограмм	Кол-во пра- вильных написаний	Кол-во ошибок	Самостоя- тельно исправлено	Уровень
1		28	15	46	3	Н
2		38	36	25	10	Н
3		44	45	16	9	С
4		37	39	22	8	Н
5		56	55	6	4	В
6		24	14	47	8	Н
7		36	35	26	10	Н
8		42	46	15	5	С
9		53	49	12	7	С
10		32	18	43	15	Н
11		67	11	50	8	Н
12		39	24	37	18	Н
13		45	44	17	7	С
14		41	39	22	5	Н
15		25	18	43	18	Н
16		19	13	48	9	Н
17		41	27	34	23	Н

Методика написания диктантов была следующая. Дети под диктовку учителя пишут текст диктанта. Затем они самостоятельно читают написанное, выполняют задания и подчеркивают «опасные» места в словах (в таблице это графа «обнаружено орфограмм»). После этого они сдают работы на проверку. На следующий день школьники получают проверенные работы с указанием количества ошибок (в таблице это графа «количество ошибок»). Ученики должны самостоятельно найти и исправить их (в таблице это графа «самостоятельно исправлено»). «Слабый» ученик, получив тетрадь, должен найти ошибку в слове в той строке, где на полях поставлена палочка. Если он не может сам найти ошибку, то ищет правило в учебнике, исправляет ошибку

или просит помощи у учителя. Вторая и третья графы таблицы отражают реальную картину соотношения правильно написанных слов и сделанных детьми ошибок. Всего в трех диктантах учитывалось 61 «опасное» место в словах, включающее следующие орфограммы: правописание безударных гласных и парных согласных в корне, правописание звонких и глухих согласных на конце слова, правописание слов с непроизносимыми согласными в корне.

Проверка работ показала, что школьники выполнили работу на низком уровне. Первый диктант (в виде связного текста) школьники написали хуже словарных диктантов. Мы можем объяснить это тем, что в диктанте встречаются слова с незнакомыми орфограммами.

Например, затруднения вызвали словарные слова, а также написания окончаний и приставок. При написании связного текста школьники отвлеклись на его содержание, что также не способствовало проявлению орфографических навыков в полной мере.

В двух других диктантах, состоящих из отдельных слов, материал был подобран на определенные орфограммы (как правило, однотипные и уже изученные), поэтому школьники выполнили задания успешнее.

Лучше всего они написали второй диктант, включающий слова с проверяемой гласной в корне слова.

Я разъясняю данное этим, то что, в-1-ый, все без исключения фразы в диктанте существовали выбраны в один принцип, в-2-ой, эта написание – один с ключевых в первоначальной школе, по этой причине у многих подростков ранее сложилась орфографическая проницательность в данную орфограмму и умение постановки «небезопасной» литеры в мощную сделку.

Анализ выявил, то что только один ученица (Оля Д.) обладает степень сформированности орфографических способностей поближе к значительному, но и у ее итоги никак не стабильны. Девчушка хорошо обучается согласно абсолютно всем объектам, большое количество разбирает и имеет языковым нутром. 4 ученика показали умеренный степень сформированности ор-

фографических способностей. Данные второклассники выявили большая часть «небезопасных» зон в обещаниях и произвели не достаточно погрешностей, доля с каковых в дальнейшем без помощи других откорректировали. Решительность в написании многих текстов диктантов дает возможность допустить, то что Татьяна Г., Анна К. и Благородная К. уже после определенной занятия имеют все шансы сформировать орфографические умения вплоть до значительного степени. К команде учащихся с посредственным степенью орфографических способностей я причислили и Дашу О., что зачастую ощущает подозрение присутствие подборе точного сочинения, по этой причине делает ошибки.

В ходе наиболее бдительного чтения слова возлюбленная обретает «небезопасные» зоны, упоминает принцип и без помощи других поправляет определенные погрешности. С целью увеличения грамотности ей необходима решительность, что добывается тренировкой в использовании орфографических законов.

Остальные подростки (12 индивид) имеют невысоким степенью орфографической зоркости. Данные ученики крайне редко замечают орфограммы, таким образом равно как никак не обладают едиными свойствами орфограмм. Создающий период опыта обнаружил личные предпосылки этого, по какой причине подростки позволяют погрешности. Существенная доля «незначительных» учащихся никак не ощущает колебаний непосредственно вследствие того, то что никак не понимает, если необходимо ставить под сомнение. О данном говорит никак не только лишь огромное число погрешностей в диктантах, однако и в таком случае, то что присутствие вторичном, наиболее бдительном, вращении к слову ребята никак не наблюдают «небезопасные» зоны в обещаниях. Таким образом, более абсолютно всех погрешностей разрешили Крестя А., Антоша С. и Антоша К. Наиболее внимательное установление факторов погрешностей у Антона С. выявило, то что некто понимает принцип, наблюдает «небезопасное» роль в слове, однако никак не

способен поменять термин таким образом, для того чтобы «проблематичная» известная очутилась в мощной воззрению.

Таким образом, ему нужна индивидуальная работа по темам «Состав слова», «Однокоренные слова» и др., а также тренировка в постановке ударения. Кристина, как правило, не помнит правило. Однако, даже зная правило, она не всегда видит «опасные» места в словах. Вова К. тоже не знает правил, но обладает языковым чутьем, так как много читает. В связных текстах из-за невнимательности он допускает много ошибок, тогда как словарные диктанты он пишет на «хорошо». Максим Н. и Саша Т. не уверены в написании, поэтому часто отвлекаются, чтобы подсмотреть у соседа по парте.

Уровни развития орфографических навыков на констатирующем этапе эксперимента отражены в диаграмме 1 (рис. 2.1).

Диаграмма 1

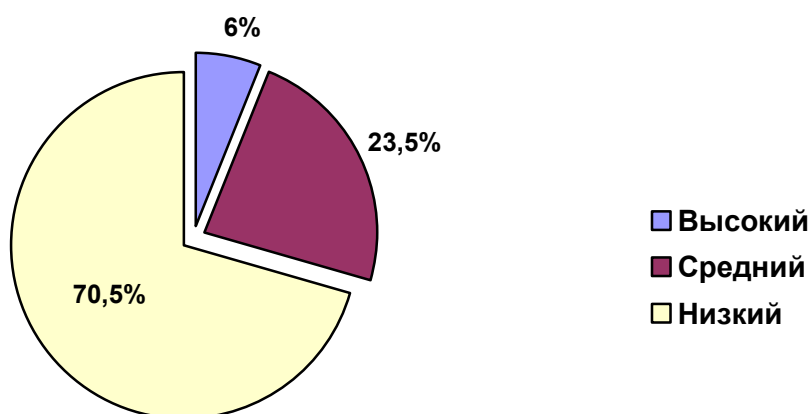


Рис. 2.1. Уровни развития орфографических навыков (констатирующий этап эксперимента)

Итак, анализ детских работ показал, что в классе всего лишь одна школьница (6 %) обладает высоким уровнем сформированности орфографических навыков. 70,5 % (12 школьников) имеют низкий уровень орфографических навыков и 5 школьников (23,5 %) – средний уровень. Таким образом, необходима специальная работа по развитию орфографических навыков. Эта

работа должна идти параллельно с изучением орфографических правил и формированием умения их применять.

Разрабатывая гипотезу исследования, мы предположили, что развитие орфографических навыков у младших школьников будет успешным, если нетрадиционные уроки выступают средством повышения их интереса к урокам русского языка и процессу формирования орфографических навыков. Мы исходили из того, что законы развития детского мышления требуют эмоциональной насыщенности процесса обучения, поэтому нетрадиционные уроки русского языка должны способствовать развитию познавательного интереса. С целью проверки данной гипотезы мы провели диагностику наличия интереса у младших школьников к урокам русского языка и процессу формирования орфографических навыков. Для этого мы разработали критерии определения уровней развития интереса.

Результаты анкетирования младших школьников отражены на диаграмме 2 (рис. 2.2.).

Диаграмма 2

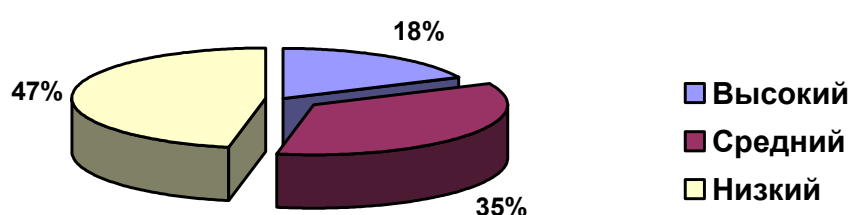


Рис. 2.2. Результаты выявления уровней развития интереса (констатирующий этап)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что младших школьников на уроках привлекает, прежде всего, внешняя занимательность, которую обеспечивают нетрадиционные формы обучения. Однако занимательность может стать способом активизации интереса младших школьников и к

поиску сути явлений, и к творческой деятельности. Именно поэтому на формирующем этапе мы запланировали сочетать занимательность с развитием разнообразных мотивов и интересов учебной деятельности.

Итак, констатирующий этап эксперимента выявил основные причины неграмотного письма (причины были у каждого школьника свои). Вот некоторые из них: незнание правил; знание правила, но неумение его применять; неумение вычленять корень и подбирать однокоренные слова; дети мало и плохо читают, при чтении допускают ошибки; отсутствует положительная мотивация, интерес к урокам русского языка и стремление к повышению грамотности; плохо развита память, мыслительные процессы протекают медленно; низкий уровень развития произвольности внимания; несформированность приёмов учебной деятельности (самоконтроля, умения действовать по правилу). Обнаружение этих причин позволило спланировать работу по повышению грамотности на формирующем этапе эксперимента.

Целью **формирующего этапа эксперимента** стало развитие орфографических навыков школьников. Формулируя гипотезу исследования, мы предположили, что формирование орфографических навыков будет успешным, если нетрадиционные уроки:

- дополняют традиционные уроки русского языка;
- выступают средством повышения интереса младших школьников к процессу формирования орфографических навыков;
- отличаются разнообразием и творческим подходом.

В связи с этим цель формирующего эксперимента мы конкретизировали следующими задачами: в ходе нетрадиционных уроков 1) осуществить формирование положительной мотивации повышения грамотности и активности младших школьников; 2) продолжить формирование орфографических навыков.

Опытная работа включила разработку и апробирование нетрадиционных уроков по следующим темам: правописание безударных гласных и парных согласных в корне слова, правописание звонких и глухих согласных на

конце слова, правописание слов с непроизносимыми согласными в корне, правописание словарных слов. Их выбор объясняется тем, что изучение этих орфограмм в школьном курсе русского языка представляется фундаментом, на котором строится все обучение русской орфографии. Изучение этих орфограмм является ключевым для младших школьников, поскольку в русском языке написание значительного количества слов регулируется именно ими. На формирующем этапе эксперимента школьники не только выполняли упражнения из учебника, но и развивали орфографические навыки в ходе нестандартных уроков и нетрадиционных приемов обучения.

В рамках реализации первой задачи формирующего этапа эксперимента – формирование положительной мотивации повышения грамотности и активности младших школьников на уроках русского языка – совместно с младшими школьниками мы оформили Уголок русского языка. Он представляет собой периодически обновляемый самими детьми стенд. Кроме разделов «На досуге», «Очень интересно», «Красота русского языка» и др. мы оформили раздел «Пишу без ошибок» и «Экран грамотности» класса, который помогает увидеть истинную картину усвоения детьми различных орфограмм. «Экран» выглядит следующим образом:

Список детей	Орфограммы							

Равно как общеизвестно, ознакомление с орфограммой наступает с исследования принципов. Данный этап развития орфографических способностей я выполнили в фигуре задания-вид развлечения «Вашинский пропускание, термин!». С целью данного заучиваемое принцип педагог сделал запись в дощечке. Любое термин принципов (сперва 1-ое, затем 2-ое и т.д.) обязано приобрести «пропускание в принцип». Однако перед данным оно подвергается кропотливой контролю. В забаве имеется главный и инспектор, все без исключения другие ученики – заступники текстов. Главный по очереди имену-

ет фразы, вступающие в принцип. Инспектор ожидает, до тех пор пока заступники обоснуют значимость этого либо другого фразы. В случае если термин в законе следует, в таком случае оно приобретает с контролера легитимный «пропускание». В дощечке подобное термин обозначается символом «преимущество». Допустим, учится принцип о контроле теплых гармоничных. Оно наступает таким образом: «Теплые гармоничные в корне фразы пред иными гармоничными необходимо контролировать».

Главный именует 1-ое термин «теплые». Заступники подтверждают, в таком случае данное термин в законе необходимое, так как в случае если его снять, в таком случае выйдет, то что контролировать необходимо все без исключения гармоничные последовательно, а никак не 6 сила с их. Таким образом термин «теплые» приобретает «пропускание» в принцип. 2-ое термин – «гармоничные». В отсутствии данного фразы в законе никак не ограничиться, таким образом равно как в случае если его спустить, в таком случае появится неопределённость; то что ведь непосредственно необходимо контролировать? Термин «гармоничные» также проходит в принцип в «зеленоватый освещение». Таким ведь способом разыгрываются и прочие фразы с принципы. В ходе выдачи «пробелов» совершается наиболее существенное: дети основательнее уясняют лексическое значимость любого фразы и необходимость его в законе, а данное неминуемо приводит к невольному запоминанию наиболее принципы.

Чтобы ученики заучивали принципы никак не автоматически, а осознанно, я выполнили нестандартный приспособленный занятие, в процессе коего применяли метод рассказывания принципы в различных альтернативах и ролях. Подобных альтернатив большое большое число, их многообразие может помочь разрешать никак не только лишь нравоучительные, однако и воспитательские миссии. Повергнем образец:

- расскажи правило так, как рассказал бы первокласснику (или бабушке, или своей собаке, или любимой игрушке). Рассказчик должен подгото-

вить предполагаемого слушателя к восприятию правила, т.е. предугадать, какие сведения из правила ему неизвестны, растолковать непонятные места;

- передайте правило по «радио», как самую свежую новость, например: «Внимание! Передаю последнее известие. Ученикам такого-то класса, такой-то школы (называются конкретный класс и школа) только что стало известно, что ... и т.д.». Рассказывающий должен говорить четко и выразительно;

- игра «Угадайте, какое слово «проглотил» диктор телевидения» (в роли диктора – учитель, который рассказывает правило, пропуская в предложении одно слово). После каждого предложения «диктор» останавливается, а ребята определяют, какое слово «проглочено».

Итак, проведение опытно-практической работы показало, что орфографические навыки формируются постепенно, в процессе различной учебной деятельности. В связи с этим следует постоянно работать над этой проблемой, используя разнообразные методы и приемы. И нетрадиционные формы работы могут способствовать выработке сознательного отношения к повышению грамотности письма, отработке всех орфографических навыков: обнаруживать орфограммы; различать орфограммы (определять тип орфограммы) и соотносить их с определенным правилом; выполнять действие по правилу; осуществлять орфографический самоконтроль.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Опытно-экспериментальная работа по проблеме исследования показала, что орфографическая грамотность учащихся начальной школы низка. На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что лишь один ученик имеет уровень сформированности орфографических навыков близкий к высокому. Более 70 % школьников имеют низкий уровень орфографических навыков. Изучая причины таких низких показателей, мы пришли к выводу, что необходима специальная работа по развитию орфографических навыков. Понимание того, что эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия, заставило нас искать новые формы и методы работы. И такой формой обучения стали нетрадиционные уроки: уроки-путешествия, уроки-соревнования, уроки-сказки и др.

Выбор нетрадиционных форм обучения в процессе формирования орфографических навыков обоснован тем, что нестандартные уроки побуждают школьников к активной учебной деятельности, вызывают массу положительных эмоций, способствуют формированию мотивации учения. Именно на таких уроках детям особенно интересно. На фоне положительных эмоций они успешнее усваивают учебный материал, работоспособность учащихся значительно повышается. Нетрадиционные уроки способствуют развитию навыков коллективной деятельности, чувства ответственности и взаимовыручки. Дети на таких уроках учатся уважать товарищей, согласовывать свои действия с действиями партнёров, общаться друг с другом.

На формирующем этапе эксперимента были проведены нетрадиционные уроки (урок с компьютерной поддержкой, урок-путешествие, урок-расследование, урок-соревнование, урок-сказка и др.) по ключевым для начальной школы темам: правописание безударных гласных и парных согласных в корне слова, правописание звонких и глухих согласных на конце слова, правописание слов с непроизносимыми согласными в корне, правописание словарных слов. Формирование орфографических навыков осуществлялось в нескольких направлениях: создание соответствующей речевой среды; развитие умения обнаруживать и распознавать орфограмму в условиях слухового восприятия; обучение второклассников видеть «опасные» места в слове, а также обучение проверке написанного и самостоятельному исправлению допущенных орфографических ошибок.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л.И. Айдарова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
2. Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1965. – 165 с.
3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
4. Бельдина Е.В. Работа над словами с непроверяемыми написаниями / Е.В. Бельдина // Начальная школа. – 2002. – №1. – С. 32-35.
5. Бетенькова Н.М. Игры и занимательные упражнения на уроках русского языка / Н.М. Бетенькова. – М.: Астрель, 2002. – 120 с.
6. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д.Н. Богоявленский // Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 39-43.
7. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение. – 1998. – 308 с.
8. Борисенко И.В. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию / И.В. Борисенко // Начальная школа. – 2003. – № 7. – С. 32-24.
9. Бочкарева Т.Д. Предупреждение ошибок / Т.Д. Бочкарева // Начальная школа. – 2001. – №3. – С. 17-20.

10. Булохов В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся / В.Я. Булохов // Начальная школа. – 2002. – №1. – С. 90-92.
11. Быкова Г.Г. Методика блочного обучения как условие формирования орфографической грамотности учащихся / Г.Г. Быкова // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0529-01.htm>.
12. Вакулина И.А. Пути формирования орфографической зоркости / И.А. Вакулина // <http://festival.1september.ru/articles/100841>.
13. Варганова Л.Д. Орфографическое программирование как способ подготовки к формированию орфографической зоркости учащихся / Л.Д. Варганова // Начальная школа. – 2005. – №6. – С. 16-22.
14. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1954. – 320 с.
15. Гилязова С. Предупрежден – значит вооружен: Способы развития орфографической зоркости / С. Гилязова // http://www.ug.ru/issues/?action=topic&toid=240&i_id=4.
16. Двухжилова Л.В. Обучение правописанию безударных гласных в корне слов / Л.В. Двухжилова // Начальная школа. – 1998. – №2. – С. 49-52.
17. Жедек П.С. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия / П.С. Жедек. – М.: Просвещение, 1997. – 250 с.
18. Жедек П.С. Методика обучения орфографии / П.С. Жедек // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1992. – 306 с.
19. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1985. – 140 с.
20. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения (I–II классы) / Л.В. Занков. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 120 с.
21. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии / В.Ф. Иванова. – Л.: Наука, 1977. – 130 с.

22. Кайдалова А.И. Современная русская орфография / А.И. Кайдалова, И.К. Калинина. – М.: Высшая школа, 1983. – 240 с.
23. Козятинская С.Е. Нетрадиционные формы проведения уроков русского языка в начальной школе / С.Е. Козятинская // Начальная школа. – 1999. – № 1. – С. 11-19.
24. Конкина Ю.Л. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка / Ю.Л. Конкина // Начальная школа. – 2004. – №7. – С. 25-28.
25. Корешкова Т.В. Использование неверных написании при обучении самопроверке / Т.В. Корешкова // Начальная школа. – 2003. – № 6. – С. 82-86.
26. Корешкова Т.В. Прием какографии: возможности и условия применения / Т.В. Корешкова // Начальная школа. – 2000. – №6. – С. 38-43.
27. Костромина Н.И. Развитие орфографической зоркости и бокового зрения через зрительные диктанты / Н.И. Костромина // Начальная школа. – 2001. – №3. – С. 58-61.
28. Котикова Н.М. О способе орфографического действия : Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Н.М. Котикова // Начальная школа. – 2001. – №11. – С. 39-40.
29. Кузьменко Н.С. С чего начинать орфографическую работу / Н.С. Кузьменко // Начальная школа. – 1994. – №12. – С. 10-12.
30. Кульневич С.В. Нетрадиционные уроки в начальной школе / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Учитель, 2002. – 176 с.
31. Ларских З.П. Алгоритмическое предъявление материала в компьютерных программах как способ успешного формирования орфографических навыков у учащихся с эмпирическим и наглядно-образным мышлением / З.П. Ларских // Педагогика, лингвистика и информационные технологии: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения Н.Н. Алгазиной. – Елец: ЕГУ, 2007. – Т. 1. – С. 250-257.

- 32.Ларских З.П. Из опыта использования преподавателями кафедры методики начального обучения информационных технологий в вузовской и школьной практике обучения русскому языку / З.П. Ларских // Инновационные технологии в обучении и воспитании: материалы Международной научно-практической конференции. – Елец: ЕГУ, 2008. – Т. 1. – С. 208-212.
- 33.Лоншакова А.А. Нестандартные приемы закрепления изученного на уроках русского языка / А.А. Лоншакова // Начальная школа. – 2002. – № 4. – С. 17-22.
- 34.Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2004. – 464 с.
- 35.Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах / М.Р. Львов // Начальная школа. – 1984. – №12. – С. 66-68.
- 36.Львов М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1990. – 361 с.
- 37.Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
- 38.Межонова Г.М. Как научить ребенка грамотно писать / Г.М. Межонова // Начальная школа. – 2003. – №7. – С. 89-93.
- 39.Методика грамматики и орфографии в начальных классах [Текст]. – М.: Просвещение, 1979. – 239 с.
- 40.Модылевская Г.И. Нестандартные формы уроков внеклассного чтения / Г.И. Модылевская // Начальная школа. – 1997. – № 5. – С. 21-27.
- 41.Наймушина Л.И. Кроссворды на уроках русского языка / Л.И. Наймушина // Начальная школа. -1997. – №5. – С. 31-35.
- 42.Одегова В.Ф. Развитие орфографического навыка / В.Ф. Одегова // Начальная школа. – 1989. – №6. – С. 20-23.
- 43.Панов М.В. Занимательная орфография / М.В. Панов. – М.: Просвещение, 1984. – 263 с.

- 44.Пашкова Г.И. Организация самостоятельной работы по орфографии с использованием компьютерных технологий / Г.И. Пашкова. – М.- Белгород: БелГУ, 2002. – 172 с.
- 45.Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – 576 с.
- 46.Полякова А.В. Русский язык: Учеб. для 2 кл. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
- 47.Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа; Сост. Л.А. Вохмянина. – М.: Дрофа, 2018. – 156 с.
- 48.Разумовская Л.И. Методика обучения орфографии в школе / Л.И. Разумовская. – М.: Просвещение, 1996. – 251 с.
- 49.Решетникова И.В. Час занимательного русского языка / И.В. Решетникова // Начальная школа. – 2002. – №7. – С. 76-79.
- 50.Родина Е.В. Нетрадиционный урок русского языка с элементами интеграции / Е.В. Родина // Начальная школа. – 2005. – № 6. – С. 23-25.
- 51.Рождественский Н.С. Актуальные проблемы методики обучения орфографии в начальных классах / Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1974. – 294 с.
- 52.Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1960. – 328 с.
- 53.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
- 54.Русский язык : под ред. Л.Ю. Максимова. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
- 55.Рязанцева А.Н. Работа с текстами как средство формирования интереса к языку и развития орфографической зоркости / А.Н. Рязанцева // Начальная школа. – 2007, №1. – С. 52-54.
- 56.Савельева Л.В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2003. – № 12. – С. 28-32.

- 57.Савельева Л.В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2008. – №1. – С. 66-68.
- 58.Савинова З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости / З.А. Савинова // Начальная школа. – 1996. – №1. – С. 43-48.
- 59.Селезнева М.С. Работа по развитию орфографической зоркости / М.С. Селезнева // Начальная школа. – 1997. – №1. – С. 80-83.
- 60.Семяшкина Н.И. Значение дидактических игр и заданий при обучении грамоте / Н.И. Семяшкина // Начальная школа. – 1997. – № 2. – С. 31-34.
- 61.Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц : под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Академия, 2011. – Ч. 1. – 544 с.
- 62.Соловьева З.И. Приемы работы по предупреждению орфографических ошибок у учащихся / З.И. Соловьева // Начальная школа. – 1985. – №3. – С. 57-59.
- 63.Тоцкий П.С. Орфография без правил / П.С. Тоцкий. – М.: Просвещение, 1991. – 350 с.
- 64.Трубицына Г.Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте / Г.Д. Трубицына // Начальная школа. – 1990 .- №3. – С. 72-73.
- 65.Трушина С.В. Как эффективно тренировать орфографическую зоркость / С.В. Трушина // Начальная школа. – 2005. – №3. – С. 73-74.
- 66.Тырычева Л.А. Занимательные упражнения на уроках русского языка / Л.А. Тырычева // Начальная школа. – №5. – 1994. – С. 18-22.
- 67.Уткина Т.И. Работа со словами с непроверяемыми написаниями / Т.И. Уткина // Начальная школа. – 1999. – №6. – С. 80-83.
- 68.Ушаков М.В. Методика правописания / М.В. Ушаков. – М.: Учпедгиз, 1959. – 230 с.
- 69.Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости и условия ее развития у младших школьников / Л.А. Фролова // Начальная школа. – 2001. – №5. – С. 41-47.

70. Чистякова Л.Н. Приемы работы по предупреждению орфографических ошибок / Л.Н. Чистякова // Начальная школа. – 1997. – №2.- С. 82-84.
71. Шаповалова Н.С. Лингвометодические основы орфографической работы в начальной школе / Н.С. Шаповалова // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 57-58.
72. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 380 с.
73. Эргашева Л.А. Игры и игровые моменты в работе над словами с непроверяемыми написаниями / Л.А. Эргашева // Начальная школа: плюс-минус. – 2002. – №2. – С. 50-54.
74. Яковенко Н.П. Использование средств наглядности и занимательного материала на уроках русского языка / Н.П. Яковенко // Начальная школа. – 1997. – № 3. – С. 23-24.
75. Ясова А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками / А. Ясова // Начальная школа. – 2001. – №4. – С. 41-43.

